

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARMEN SILVIA COSTA DE ARAÚJO

**PROGRAMA EDUCAÇÃO PELO ESPORTE:
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO PROJETO GRALHA AZUL**



CURITIBA

2008

CARMEN SILVIA COSTA DE ARAÚJO

**PROGRAMA EDUCAÇÃO PELO ESPORTE:
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO PROJETO GRALHA AZUL**

Monografia apresentada como requisito parcial á conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Carlos do Santos

**CURITIBA
2008**

Dedico esse trabalho para todos que se alegraram comigo. Porém principalmente para aqueles que se entristecem com minha tristeza. Pois esses sim eu saberei que me amam em todas as situações e ocasiões e esses sim são minha verdadeira família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo animo e pela esperança que se renova a cada manhã, por tudo o que tens feito e por tudo o que há de fazer em minha vida.

A minha família, principalmente minha mãe a rosa cor de rosa mais bela de todos os jardins e ao meu pai que se não fosse por eles eu não teria nascido.

Aos meus queridos irmão e irmã por todo apoio incondicional desde sempre. Aos demais familiares que compõem essa família muito unida e também muito ouriçada.

A todos os amigos que pude ter o prazer de conhecer durante todo o curso e através dele, pela alegria, carinho, força. Em especial as amigas legais e ao amigo legal Saulo, que sempre esteve presente pronto para ajudar mostrando a cada dia ser mais que um simples colega. E aos amigos e irmão em cristo que sempre estiveram intercedendo por mim. Em especial a você que sabe que há muito tempo é o motivo da minha faceirice diária.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação, em especial ao professor Dr.Sergio Luiz Carlos dos Santos, que me ajudou nestes quatro anos de curso,e principalmente nesse ultimo ano cumprindo o seu papel de professor orientador com muito empenho e boa vontade para auxiliar-me em minhas inúmeras dúvidas.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíam para que eu concluísse mais essa etapa importante da minha vida.

O que anda em justiça e fala o que é reto; o que despreza o ganho de opressão; o que, com um gesto de mãos, recusa aceitar suborno; o que tapa os ouvidos, para não ouvir falar de homicídios, e fecha os olhos, para não ver o mal, é esse o homem que habitará nas alturas;

Isaias 33:15-16

RESUMO

“Programa educação pelo esporte: estratégias metodológicas utilizadas no Projeto Galha Azul” é um estudo de natureza qualitativa, mais propriamente definido como um estudo de caso que tem por objetivo analisar como as estratégias metodológicas são assimiladas pelos educandos do Projeto Galha Azul (PGA). O PGA é fruto de uma parceria da Universidade Federal do Paraná (UFPR) conjuntamente com o Instituto Ayrton Senna (IAS), para atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco social através do Programa Educação pelo Esporte (PEE). Sabe-se que o nosso país é profundamente desigual onde uma pequena parte da população tem um nível de renda elevado e uma grande maioria ainda não conseguiu sair da linha da pobreza. Isso vem se reproduzindo há muito tempo deixando uma marca que vem se perpetuando nas novas gerações. Mesmo com os diplomas normativos nacionais tais como a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo amplos direitos às crianças e adolescentes, a realidade delas ainda é muito adversa. É com essa situação que o PGA tem que se deparar todo o dia. Assim focado na formação de cidadãos críticos que possam ao mesmo tempo enfrentar e transformar sua realidade que o mesmo se sustenta. Estudo buscou através de um questionário que foi aplicado as crianças e adolescentes que participam do PGA com a finalidade de analisar a assimilação que estes têm sobre as estratégias metodológicas (do PEE) utilizadas no PGA. Pelas análises e resultados encontrados verificamos que o PGA e sua metodologia são devidamente assimiladas e transferidas para a vida dos participantes. Eles passam a ter consciência e entendimento de sua problemática, sabendo que o caminho para a mudança do *status quo* esta na emancipação através da educação e formação crítica para a vida na sociedade. Também passam a entender o PGA e o PEE como subsídios para fomentar a motivação para buscar a cidadania plena.

Palavras-chave: Infância e adolescência. Projeto social. Programa educação pelo esporte.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.2 OBJETIVOS	9
1.2.1. Objetivo Geral	9
1.3.2 Objetivos Específicos	9
2 REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 DEFINIÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RISCO SOCIAL	10
2.1.2 Realidade de crianças e adolescentes no Brasil	11
2.2 INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)	14
2.3 PROJETO GRALHA AZUL (PGA).....	16
2.3.1 O Programa Educação pelo Esporte no Projeto Galha Azul	21
2.3.1.1 Aprender a ser.....	22
2.3.1.2 Aprender a conviver	23
2.3.1.3 Aprender a conhecer.....	24
2.3.1.4 Aprender a fazer.....	26
3 MATERIAL E MÉTODOS	28
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	29
3.2 CENÁRIO DO ESTUDO.....	31
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO.....	31
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	32
3.4.1 Escolha dos Conteúdos das Questões.....	33
3.5 TRATAMENTO DE DADOS E ESTATÍSTICA.....	34
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48
DOCUMENTOS CONSULTADOS	50
APÊNDICE	51

1 INTRODUÇÃO

A temática deste estudo e os interrogantes advindos de meu envolvimento como educadora do Projeto Galha Azul (PGA) me levaram a tentar entender as problemáticas relacionadas a projetos sócio educativos no contexto da UFPR. Estudando esta problemática, através de minha participação direta com os educandos do PGA, projeto desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Paraná e o Instituto Ayrton Senna. A linha de atuação esta diretamente relacionada com o Programa de Educação pelo Esporte, que desenvolve atividades educativas para as crianças e adolescentes em risco social participantes do projeto.

Sabemos que o nosso país é profundamente desigual, onde uma pequena parte da população tem um nível de renda elevado e uma grande maioria ainda não conseguiu sair da linha da pobreza. Isso vem se reproduzindo há muito tempo deixando uma marca que vem se perpetuando nas novas gerações. Mesmo com os diplomas normativos nacionais tais como a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo amplos direitos às crianças e adolescentes, a realidade delas ainda é muito cruel e injusta.

Porém, viver nessa desigualdade e nessa falta de oportunidades não é tarefa fácil. Ser cidadão de uma potencia que é a 10^o em desenvolvimento econômico no mundo e a 65^o em desenvolvimento humano é no mínimo, conviver com a contradição. Pois é esse o cenário que crianças e adolescentes tem de encarar e transformar. Pois a cidadania de papel (leis, normas, diretrizes, regulamentos, entre outros), não é garantida de fato. Criando diversos entraves para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, instituindo e perpetuando um quadro nacional de desigualdades e injustiças sociais.

E diante dessa herança de injustiça social em nosso país, é que instituições públicas e privadas começam a se levantar como o propósito de mudar a realidade de milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil. E esse é o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS) que com o apoio das universidades públicas, dentre elas a Universidade Federal do Paraná (UFPR), cedendo não apenas suas instalações físicas, mas também o seu corpo docente (Professores, acadêmicos, servidores, entre outros) que trabalham com crianças em risco social utilizando o Programa de Educação pelo Esporte (PEE) para assegurar as oportunidades e para ajudar na formação integral de crianças e adolescentes.

Existem oportunidades que garantem a sobrevivência e outras que preservam a integridade das pessoas, porém as únicas oportunidades que verdadeiramente desenvolvem o potencial do ser humano são as educativas. Estas não substituem nem prescindem de outros tipos de chances (nutrição, saúde, habitação, saneamento, emprego/geração de renda), contudo, sem a elevação do nível educacional, a influência desses fatores no processo de desenvolvimento torna-se limitada e precária. Isso ocorre porque a educação é o único fazer capaz de transformar potenciais em competências para viver. E o Programa Educação pelo Esporte (PEE) é uma das vias educativas para a complementação da formação de cidadãos críticos que possam ao mesmo tempo enfrentar e transformar a sua realidade.

E é por acreditar nessa transformação que o Projeto Galha Azul atende, quase que diariamente, aproximadamente 200 educandos entre essas crianças e adolescentes.

A metodologia utilizada do PEE esta firmada nos pressupostos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e são conhecidas como: Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a fazer.

Durante o período de quatro anos como educadora do PGA pude ter contato com o PEE, e a forma como esse era trabalhado no cotidiano educacional do projeto. Porém a percepção dos educandos quanto essa metodologia se mostrava muito em aberto. Assim por ter grande interesse no estudo da área social, mais em específico na questão da educação para crianças em risco social proponho, como exposto anteriormente para que refletíssemos a seguinte questão norteadora:

Como são assimiladas pelos educados (crianças e adolescentes) as estratégias metodológicas utilizadas no Projeto Galha Azul?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar como as estratégias metodológicas são assimiladas pelos educandos do Projeto Galha Azul (PGA).

1.3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar a definições de crianças e adolescentes em risco social.

Identificar e descrever o Programa Educação pelo Esporte.

Pesquisar e descrever a realidade de crianças e adolescentes no Brasil.

Identificar o Projeto Galha Azul (PGA).

Analisar o Programa Educação pelo Esporte e sua inserção no Projeto Galha Azul.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 DEFINIÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RISCO SOCIAL

Elencam-se diferentes características para descrever o que se concebe por “situação de risco”. Este termo é de difícil delineamento, entretanto pode ser caracterizado pelas privações de ordens diversas ou de necessidades básicas não atendidas pelos órgãos públicos. Alguns fatos que podem ser citados como elementos presentes na vida de crianças em situação de risco: as baixas condições sócio-econômicas como pobreza, falta de saneamento básico, desemprego, exclusão social, falta de democratização do acesso a praças esportivas e equipamentos de lazer (GENOINO, 2002, *apud* DOS SANTOS, 2005).

A exclusão social e as péssimas condições de vidas são amplamente relacionadas às privações de ordem educacional (falta de escolas e educação de baixa qualidade), alimentares (sua inadequação ou falta), de lazer, culturais, vestuários, médicas e de segurança e de trabalho para um dos cabeças da família (PAUGAM, 1996, *apud* DOS SANTOS, 2005).

A educação é, sem dúvida, um aspecto relevante no sentido de propiciar à criança e ao adolescente o pleno desenvolvimento. O grande problema é a evasão escolar e a baixa escolaridade da população brasileira. Mas o direito a educação está atrelado a muitos outros, não basta que haja vagas nas escolas, mas, também que as famílias tenham condições de mandar seus filhos a ela, da mesma forma que se deve haver uma cobrança da família para que faça a sua parte (ELIAS, 1994).

Outros argumentos utilizados para descrever situação de risco dizem respeito à família. Cita-se a falta de estrutura familiar ou famílias desestruturadas ou desorganizadas, muitas vezes sem precisar o que entendem por isso. Outras vezes, falam que a família não fornece proteção ou que não há vínculos familiares, ou atenção dos pais (CUSTÓDIO, 2002).

Segundo Elias (1994, p. 13), a raiz do problema está na família, é importante que a criança e o adolescente cresçam e sejam educados “no seio de sua família ou de outra substituta, pois somente assim poderá desenvolver plenamente sua personalidade”.

Os pais, às vezes, aparecem como despreparados, com muitos filhos, envolvidos com uso de drogas ou excluídos e também em situação de privação por falta de trabalho. Outras vezes, o adulto é visto como explorador ou abusador e a definição de situação de risco passa pela exposição à violência, maus tratos ou negligência (LESCHER *et al.*, 2004).

2.1.2 Realidade de crianças e adolescentes no Brasil

As crianças e adolescentes contam com leis internacionais e nacionais a seu favor. Dentre elas se cita: Convenção Internacional dos Direitos da Criança e Adolescente; Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); e Constituição da República Federativa do Brasil, Título VIII, Capítulo VII, especialmente Artigo 227.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CR) e em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Duas conquistas históricas da sociedade civil organizada e da democracia no país, no que concerne aos direitos e garantias para a população brasileira (BRITO, 2003).

Sobre a temática voltada às crianças e adolescentes a Constituição dispõe:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2007).

A concepção de direitos, trazida com a aprovação da Constituição, marcaria a história como um passo importante na conquista dos direitos sociais. Por outro lado, a legislação, por mais progressista que seja não oferece a garantia de direitos a uma população, se as mesmas não forem respeitadas e fiscalizadas pelos poderes constituídos. Fatores como a economia e as relações de poder geraram transformações nas relações de trabalho e, conseqüentemente, atingiram os direitos sociais e a população a quem se destina (CUSTÓDIO, 2002).

O ECA, um marco histórico na conquista de direitos de crianças e adolescentes, no Brasil, veio beneficiar a população entre doze e dezoito anos de idade e, excepcionalmente, as pessoas entre dezoito e vinte um anos nos casos

expressos em lei. Este diploma normativo visa à proteção integral da criança e do adolescente, não se restringindo apenas ao tratamento de menores infratores ou em situação irregular, mas também, além de responsabilizar os pais ou responsáveis pela situação irregular, outorga a criança e ao adolescente uma série infindável de direitos necessários ao seu pleno desenvolvimento. É evidente que por serem pessoas, as crianças e os adolescentes, tem todos os direitos e garantias assegurados, mas necessitam de um regimento próprio, pois por serem pessoas em desenvolvimento, necessitam de direitos especiais, aos quais lhe são conferidos pelo ECA (ELIAS, 1994).

A esse respeito tal normativa dispõe:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela faixa etária entre doze e dezoito anos.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2004).

Entre os direitos preconizados pela Constituição e pelo ECA, destacam-se as políticas sociais designadas à população em situação de vulnerabilidade, entre estas, as crianças e adolescentes. Apesar de serem apresentadas na Constituição como um direito, as políticas públicas no Brasil seguem a linha da assistência emergencial (ou assistencialismo puro), ou seja, são criadas em caráter de emergência com o objetivo de cobrir um déficit. As políticas sociais no Brasil, não priorizam dar voz e voto aos cidadãos em situações de risco, seus maiores interessados (PEREIRA, 1996).

Percebemos que os direitos e os direitos humanos são sistematicamente desrespeitados, e quanto a esse desrespeito as crianças e adolescentes e seus direitos também o são, demonstrando que a cidadania brasileira, “que é garantida nos papéis, mas não existe de verdade”, “é uma cidadania de papel” (DIMENSTEIN, 2001, p. 17).

No que se refere à violência, conforme o Relatório de Desenvolvimento Juvenil da UNESCO (2003), a maior causa de mortes entre os jovens são as chamadas causas externas (acidentes de trânsito, homicídios e suicídios). Em cada cem mil jovens, 74,42% deles morrem por causas violentas. Os homicídios são em maior número e atinge principalmente a população de 15 a 24 anos. Para as causas internas (doenças e outros males) são 40,45% de jovens a cada cem mil. Este resultado é visto como consequência da baixa qualidade de vida da população atingida (dificuldade de acesso aos serviços de saúde, dificuldade de informação preventiva e péssimas condições de moradia) (UNESCO, 2003 p. 152-159).

A situação da infância e juventude brasileira em geral apresenta desafios, mas agrava-se muito mais quando se trata de crianças e jovens que vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza. Fatores como desemprego e dificuldade de acesso à educação de qualidade atingem de forma bem mais severa esta população. Uma vez que esses nem sempre possuem as mesmas oportunidades para mudar esse quadro de suas vidas.

Ribeiro e Soares (2003), afirma que atualmente, o Brasil tem uma das piores distribuições de renda do mundo. Esta constatação é nitidamente vista nos problemas que o país enfrenta. Possui milhares de analfabetos, das mais variadas formas: os que não sabem nem sequer assinar o nome, os que não interpretam um pequeno texto simples. Há, hoje, também, uma nova classe: os analfabetos digitais. Também existe o problema da miséria e da fome. Mais de cinquenta milhões de brasileiros vivem abaixo da linha da miséria (FGV, mapa do fim da fome no Brasil, 2004) e 50% da população economicamente ativa no Brasil ganha até dois (2) salários mínimos por mês (IBGE, 2000).

Outro problema preocupante é o da desigualdade social, em que 1% dos mais ricos detêm 13% da riqueza, enquanto 50% dos mais pobres detêm 14%. (PASTORAL DA CRIANÇA, 2002). Faz-se mister mencionar a desestruturada educação do país, em que 17,6 milhões de pessoas de 10 ou mais anos de idade são analfabetas (PASTORAL DA CRIANÇA, 2002). Toda esta desigualdade e pobreza geram um círculo vicioso que pode ser caracterizado por estes dados da UNICEF em (PASTORAL DA CRIANÇA, 2002): quem é pobre tem 21 vezes mais chances de não estar alfabetizado e oito (8) vezes mais chances de não estar trabalhando (RIBEIRO; SOARES, 2003).

Assim podemos dizer que a infância e a juventude de parcela significativa da população brasileira encontram-se na indigência, vivendo em situação de vulnerabilidade extrema. E que são diversos os fatores que confluem para a dissociação social. Extrema desigualdade, a migração para os grandes centros urbanos, precariedade de moradia, características históricas da formação da família nuclear brasileira apoiada numa precarização do trabalho, levam, muitas vezes, a uma situação de rupturas de participação e da coesão social, pauperização da sociabilidade sócio-familiar e dos vínculos que se tornam fugidios.

2.2 INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)

O Brasil teve um grande herói que voava pelas pistas da Formula Um. Por muitos domingos a população acordava para escutar mais uma vez o hino nacional após mais uma vitória de Ayrton Senna. Em março de 1994, o Piloto comenta com sua irmã, a psicóloga Viviane Senna, o desejo de fazer algo pelas crianças do nosso país. Porém esse desejo de Ayrton não pode ser realizado, pois na manhã de domingo, 1º de maio do mesmo ano um acidente no grande prêmio de San Marino, em Ímola, Itália acabou por tirar sua vida. Passando algum tempo após seu enterro, sua família começou a tornar esse sonho em realidade, fundando o Instituto Ayrton Senna, mais especificamente em 1994 (IAS, 2008).

De acordo com Hassenpflug (2004), o desafio do Instituto Ayrton Senna diante da herança histórica de injustiça social em nosso país é investir no desenvolvimento humano, ou seja, contribuir para aproximar o crescimento produtivo da equidade social, aumentando as oportunidades de educação, trabalho e participação democrática e, desse modo, visando promover a inclusão econômica e social das novas gerações.

Para tal o IAS, utiliza os conceitos de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e os quatro pilares da educação tratados no relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século 21, da UNESCO e desenvolve diversos programas para a inclusão social, dentre eles o Programa de Educação pelo Esporte (PEE), amparado nas premissas educacionais da UNESCO (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer).

O PEE consiste em desenvolver o potencial de crianças e jovens brasileiros, pois reúne princípios e metodologias para transformar potenciais em competências cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais. O Programa tem como meta tornar crianças e jovens capazes de compreender sua realidade, concretizar seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos críticos, contribuindo com idéias e ações para transformação das suas próprias vidas e do mundo a sua volta. O PEE foi analisado e avaliado por pais, professores, educadores, especialistas e pelos próprios educandos e todos aprovaram a proposta do IAS de que o esporte é mais do que uma ferramenta. Pois no PEE o esporte é o articulador da ação educativa e sua prática é precursor em relação às atividades de saúde, arte e apoio a escolarização (CHAVES, 2004).

O PEE foi pensado e articulado para a formação das novas gerações. Podemos perceber isso quando, Hassenpflug (2004), cita que no programa, o potencial educativo presente nas atividades esportivas, artísticas, de saúde e de apoio à escolarização é mobilizado para desenvolver potenciais e formar pessoas capazes de agir com base em princípios éticos e de forma cada vez mais autônoma e transformadora, tanto no nível pessoal como no nível coletivo. Ao trabalhar para o desenvolvimento dos compromissos é formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa, humana e humanizadora.

Depois da criação do PEE o IAS passou a procurar por instituições de ensino superior, públicas e privadas. Pois assim, a parceria universidade – IAS é fundamentada em três estratégias: implementar ações multi e interdisciplinares que envolvam professores e estudantes de várias áreas de conhecimento; utilizar os espaços e equipamentos esportivos das universidades; colocar ações, espaços e equipamentos ao alcance das comunidades de baixa renda, que vivem próximas às universidades (CHAVES, 2004).

Inicialmente o IAS começou com a parceria entre a USP (Universidade de São Paulo), em 1995, onde foi desenvolvido o Projeto Talento. Criado inicialmente para identificar e promover, como o nome indica, talentos esportivos nas modalidades de futebol, basquete, handebol e canoagem.

Aos poucos e com muito estudo e reflexão, o IAS e seus parceiros optaram pelos princípios mais abrangentes da educação pelo esporte. No ano de 1996, a Audi veio somar forças em favor da causa da educação pelo esporte, iniciando com o IAS uma aliança. Essa aliança favoreceu uma ação mais concentrada no

aprimoramento conceitual e técnico da proposta de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano. Firmada a aliança com a Audi em 2002, o IAS envolveu a seleção entre oitenta universidades do país, que mantinham programas sociais com base no esporte ou que manifestavam a intenção de iniciar ações nesse campo, das que conheciam a tecnologia do PEE. Atendendo o convite do IAS, trinta delas participaram de encontros de formação cuidadosamente preparados, que incluía conhecer a metodologia da Educação pelo Esporte e realizar um estágio em uma das seis universidades parceiras para tomar conta com a prática pedagógica, a estrutura e o funcionamento do projeto. Após analisar os princípios gerais, metodológicos, a gestão da tecnologia e experimentar a sua aplicação na prática cotidiana dos projetos, as universidades convidadas apresentaram suas propostas de implementações da tecnologia em seus campi. Ao final desse processo oito novas universidades foram incorporadas ao Programa, formando um time de quatorze parceiros (HASSENPFUG, 2004).

Entre essas quatorze Universidades estava a UFPR (Universidade Federal do Paraná), com o Projeto Galha Azul.

2.3 PROJETO GRALHA AZUL (PGA)

No ano de 2002 o Professor Luis Renato Ludwig enviou uma proposta para o IAS, visando a possibilidade de ter na Universidade Federal do Paraná um projeto social que atendesse crianças e adolescentes em risco social, das imediações do campus Politécnico que utilizasse a metodologia de trabalho em consonância com as tecnologias sociais do Programa Educação Pelo Esporte, do Instituto Ayrton Senna.

A Universidade Federal do Paraná, dentro de sua função social de espaço educativo-pedagógico, apoio à iniciativa de se trabalhar em parceria com o IAS, atuando no sentido de emancipação de todos os indivíduos, sem distinção de gênero, raça, cor, credo, classe ou estratos universais de cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

Uma vez que essa reconhecia que, emergencialmente, deve-se agir proativamente no sentido de minimizar necessidades e carências da população de risco social, através de políticas afirmativas nesse caso para crianças e adolescentes

(UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

Desta forma o Projeto Galha Azul foi fundado no ano 2003 na Universidade Federal do Paraná, com a participação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Centro de Educação física e Desporto - CED, Escola Técnica da UFPR e Cursos dos diferentes setores da universidade após uma longa seleção que envolvia outras Universidades. Com esses apoios o PGA partiu do seguinte princípio que como foi colocado no anexo 1 do seu projeto de execução:

A possibilidade do desenvolvimento de atividades esportivas, recreativas, de lazer, educação, cultura, saúde, cidadania e direitos humanos, por parte de todos os segmentos populacionais, tendo como base os preceitos constitucionais e legais vigentes, representa um conjunto de elementos capazes de contribuir, mediante suas relações, conexões e intencionalidades para o bem estar físico, psicológico, social, espiritual, a promoção da saúde e da cidadania, usufruindo do tempo livre, com expectativa da melhora da qualidade de vida.

Assim, reconhece-se que as questões do bem – estar social e da qualidade de vida esta não se restringem ao atendimento das necessidades básicas da sociedade-saúde, educação, habitação, trabalho, mas demandam também, a preocupação com os fatores que não podem ser dissociados dessas necessidades, aqui entendidas como a democratização do acesso do acesso aos bens e serviços da sociedade contemporânea (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

Nessa citação fica claro que a universidade sabe como é importante abrir suas portas para tentar contribuir com seus projetos e pesquisas para a melhoria da qualidade de vida de muitos indivíduos que sem essa ajuda não saberiam como se aproximar da universidade e do que ela pode oferecer.

Descreveremos o projeto Galha Azul com base nos Planos de trabalhos dos anos 2007 e 2008.

O PGA tem como coordenador geral o professor Doutor Sérgio Luiz Carlos dos Santos, na coordenação pedagógica a acadêmica Danielle Kristine Menezes Faria e como coordenador de esporte o professor Saulo Hautsch Willig, e como coordenadora de Educação Física a professora, Letícia Lau.

O Projeto Galha Azul atende atualmente, por volta de 200 crianças e adolescentes com idade de 9 a 16 anos, moradoras das proximidades do Campus Centro Politécnico, situado no Bairro do Jardim das Américas, em Curitiba. Estas crianças e adolescentes são oriundas dos bairros do jardim das Américas, Cajuru, entre outros. Porém, para participar do PGA, as crianças e adolescentes deverão estar regularmente matriculados e freqüentando a escola, bem como preencher e

anexar toda a documentação exigida. Esta documentação é: *ficha de inscrição, fotocópia da certidão de nascimento, declaração de matrícula do ano vigente e a autorização por parte dos pais ou responsáveis.*

Esses procedimentos são adotados para que o projeto possa manter, desde o início, contato com as escolas e famílias de seus futuros educandos. Estes participantes chegarão ao Campus do Centro Politécnico através de ônibus disponibilizado pela universidade, podendo assim participar das atividades do projeto, de segunda a sexta-feira, nos períodos da manhã e tarde, no contra-turno escolar. Sendo que as quartas-feiras são reservadas para reuniões pedagógicas entre educadores e coordenadores do PGA (PLANO DE TRABALHO DO PROJETO GRALHA AZUL, 2008).

O projeto disponibiliza o ônibus para transporte de seus alunos (ida e volta) até as instalações da universidade, por entender que muitos não participariam e acabariam perdendo essa oportunidade, por não ter condições de chegar até o PGA e muitos responsáveis teriam receio de deixar seus filhos irem a pé, pois a via de acesso à UFPR, resume-se a uma movimentada BR, que separa suas casas do campus politécnico.

Para as atividades do PGA, são utilizadas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e quatro descobertas, dois campos oficiais de futebol, dois campos de futebol suíço, uma pista de atletismo, uma sala de ginástica e dança, três piscinas aquecidas, uma sala de avaliação médica e nutricional. O projeto Funciona cinco dias por semana, sendo quatro dias para atendimento aos educandos e um dia para reuniões de planejamento como enfatizado anteriormente (PLANO DE TRABALHO DO PROJETO GRALHA AZUL, 2007).

A respeito das reuniões semanais trataremos mais adiante, cabe nesse momento tratar sobre a grade horária do Projeto Galha Azul, para o primeiro e segundo semestre do ano 2008 (Quadro 1 e 2), esta tem por objetivo trazer uma melhor organização ao projeto, bem como facilitar o atendimento aos educandos, pois através dela se distribuem os espaços e os educadores de maneira mais eficiente, as atividades são distribuídas e sistematizadas a fim de possibilitar um maior gama de vivências com o intuito da formação integral das crianças e adolescentes.

HORA	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
8h00	RODA INICIAL JOGOS DE OPOSIÇÃO	RI NATAÇÃO	Reunião (R)	RI RI NATAÇÃO	RI JOGOS DE OPOSIÇÃO
8h50	Desenvolvimento Tema Gerador	Desenvolvimento Tema Gerador	R	Desenvolvimento Tema Gerador	Desenvolvimento Tema Gerador
9h15	ESPAÇO POLIFORMATIVO	ESPAÇO POLIFORMATIVO	R	ESPAÇO POLIFORMATIVO	ESPAÇO POLIFORMATIVO
9h55	LANCHE	LANCHE	R	LANCHE	LANCHE
10h10	ESPAÇO POLIFORMATIVO	ESPAÇO POLIFORMATIVO	R	ESPAÇO POLIFORMATIVO	ESPAÇO POLIFORMATIVO
10h50	RODA FINAL	RF	R	RF	RF

QUADRO 1 - GRADE HORÁRIA DO PERÍODO DA MANHÃ DO PROJETO GALHA AZUL
 FONTE: PLANO DE TRABALHO DO PROJETO GALHA AZUL (2008)

HORA	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
14h00	RODA INICIAL (RI) JOGOS DE OPOSIÇÃO	RI NATAÇÃO	Reunião (R)	RI NATAÇÃO	RI JOGOS DE OPOSIÇÃO
14h50	Desenvolvimento Tema Gerador	Desenvolvimento Tema Gerador	R	Desenvolvimento Tema Gerador	Desenvolvimento Tema Gerador
15h40	LANCHE	LANCHE	R	LANCHE	LANCHE
16h00	ESPAÇO POLIFORMATIVO	ESPAÇO POLIFORMATIVO	R	ESPAÇO POLIFORMATIVO	ESPAÇO POLIFORMATIVO
16h50	RODA FINAL	RF	R	RF	RF
18h30	LUTA OLÍMPICA		LUTA OLÍMP.		LUTA OLÍMPICA

Obs: As aulas de Luta Olímpica acontecem no Departamento de Educação Física (DEF) e são oferecidas para aqueles que querem e podem ficar além das 17hrs.

QUADRO 2 - GRADE HORÁRIA DO PERÍODO DA TARDE DO PROJETO GALHA AZUL
 FONTE: PLANO DE TRABALHO DO PROJETO GALHA AZUL (2008)

O PGA é desenvolvido no contra turno escolar dos participantes com idade entre 9 a 16 anos divididos em grupos etários, 9 a 12 anos, 13 a 14 anos, 15 a 17 anos, diferenciados pelas suas características de ser crianças e adolescentes com atividades caracterizadas por sua forma prioritariamente educativas, com vistas a promoção social e democratização de oportunidades, em ações que equilibrem o cultural, o afetivo e o motor operacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

Todas as atividades do projeto são interligadas pela interdisciplinaridade e sob a supervisão do coordenador geral e da coordenação Pedagógica. Como Hassenpflug (2004), menciona que em nenhum momento o projeto que trabalha com a metodologia de Educação pelo Esporte, tem como objetivo retratar ou reproduzir os padrões escolares, mas pelo contrario tem como meta criar um espaço alternativo

para educação nas horas ociosas. As atividades são programadas e desenvolvidas conforme a grade horária estipulada no plano de trabalho, na qual durante a semana são previstas sempre atividades teóricas formativas ou informativas e uma prática esportiva ou artística cultural. Além de atividades sazonais, como torneios esportivos, apresentações artísticas, visitas orientadas. Sendo que isso contaria com a presença de todos os participantes do projeto, ou de grupos específicos, dos pais, da escola, e da comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

Essas atividades sazonais acontecem para que haja uma maior integração entre o projeto, escola e família. O que juntos formam o tripé que dá sustentabilidade ao PGA fortalecendo seus ideais.

Semanalmente, mais especificamente as quartas-feiras, são realizadas reuniões de acompanhamento, planejamento e avaliação do projeto, com participação dos coordenadores, professores, monitores e voluntários. Essas reuniões inicialmente contam com a participação de todos e nelas são abordados temas pedagógicos e administrativos de caráter geral. Em seguida é reservado um tempo para as reuniões por áreas de atuação do projeto dependendo de suas demandas. Nessa segunda parte da reunião são tratados mais especificamente os temas de cada área, como também a construção do plano de aula da próxima semana (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

Com essa segunda parte da reunião na qual são feitos os planos de aulas, esses planos não são feitos de forma fixa, ou seja, que não podem sofrer alterações, todos os planos de aula são flexíveis para que os educandos tenham a liberdade para contribuir no decorrer da aula e saibam que isso é sim visto de forma positiva e aceita pelos seus educadores.

O processo de avaliação no PGA prevê, estabelece e detalha claramente os parâmetros, instrumentos de monitoramento e avaliação das propostas de atividades. Ou seja, nesse sentido cada área de atuação deve planejar seus próprios instrumentos e técnicas de avaliação e acompanhamento.

Assim o processo de avaliação adotado no PGA é contínuo, utilizando-se de instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa.

Como referencial para a avaliação do PGA são utilizados os objetivos e as metas propostas pelas áreas de atuação no mesmo, levando em consideração os seguintes:

* É importante que os educandos conheçam o porquê e sobre o quê estão observados e avaliados.

* Orientar os profissionais para que estabeleçam formas simples, didáticas e criativas de registrar a assiduidade, o mérito do esforço de cada participante na superação dos problemas e dificuldades, assim como análise crítica dos comportamentos e atitudes identificados como positivos e negativos:

* O importante não é a nota, a sentença ou a avaliação. É mais importante que os educandos tenham maneiras de perceber sua evolução, estabelecer comparações entre diferenças, presentes em si e no grupo, tanto seja capazes de se solidarizar e auxiliar na recuperação ou integração daqueles que encontram maiores dificuldades de acompanhar o grupo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2003).

2.3.1 O Programa Educação pelo Esporte no Projeto Galha Azul

A convivência entre pessoas e grupos é intrínseca as atividades esportivas. Toda convivência se baseia em regras e combinados que se manifestam de forma implícita ou explícita. No esporte educacional, isso, porém é diferente comparado com o que ocorre com o esporte de rendimento. André e Costa (2004) citam que no esporte educacional as regras podem ser adaptas e construídas coletivamente com a finalidade de se adequarem às condições do grupo e do momento.

Essa construção conjunta acontece por intermédio do dialogo e da capacidade do grupo em negociar e defender seus valores. Assim o Projeto Galha Azul, juntamente com seus coordenadores, educadores e educandos, criam implementam e sistematizam conhecimentos e soluções endógenas advindas do convívio e das necessidades emanadas dos participantes do PEE que geram transformações significativas para mudar a vida de crianças e adolescentes (HASSENPFUG, 2004).

No dia a dia do PGA, o esporte é tratado como método pedagógico, ou seja, como via privilegiada de acesso á educação e ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Esse entendimento amplo e integrado vai além da visão simplista e reduzida do esporte como sinônimo de aprender a jogar, passando, a considerá-lo em toda a sua força e valor educativo. Isso é reforçado com a ajuda orientada pelos temas geradores. Dentro do plano anual do PGA, há os temas

geradores, que trazem questões definidas como conceitos gerais que deverão nortear as ações de todas as áreas envolvidas no Projeto, sendo que esses tópicos mudam a cada mês, trazendo sempre uma nova discussão que tenha a ver com a realidade dos educandos (PLANO DE TRABALHO DO PROJETO GRALHA AZUL, 2008).

Desta maneira, segundo o plano de trabalho, o esporte age como um meio para o desenvolvimento de competências da convivência interpessoal e social, saber ouvir, aguardar a vez de falar, argumentar, contra-argumentar. Além de importantes valores éticos como o respeito, a responsabilidade e a cooperação, entre outros.

Porém para propiciar uma melhor relação entre os educandos e o Projeto, é utilizado através do PEE, como anteriormente citado, amparado nas premissas educacionais da UNESCO (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer), que se faz presente em todas as aulas do Projeto Gralha Azul. Dentro do projeto essas premissas são chamadas de pilares, e esses constituem o fio condutor que orienta e dá unidade a todas as ações, permeando o seu dia a dia, as atividades programadas, seus princípios e sua metodologia. (HASSENPFUG, 2004).

Passaremos a descrever sobre cada um dos quatro pilares educacionais.

2.3.1.1 Aprender a ser

Competências pessoais são aquelas que geram no indivíduo a capacidade de criar uma trajetória singular que faça diferença no mundo. Um ser único e, simultaneamente, conectado aos desafios do tempo em que vive. Aprender a ser é um potencial que para ser desenvolvido, exige aprendizado ao longo da vida e a constante capacidade de transformação. Um trajeto existencial: construir e reconstruir uma identidade singular; construir e reconstruir um projeto de vida fundamentado e alicerçado sobre a pedra. É ir ao encontro de si mesmo, o que se dá à medida que uma pessoa se socializa e se reconhece em suas relações com o outro e nas ações para com o mundo. Para que indivíduo se encontre consigo mesmo é preciso aprender a cultivar uma atitude de autodesenvolvimento e também a dominar competências e habilidades para enfrentar os dois maiores desafios de angular que é essa identidade única (ANDRÉ; COSTA, 2004).

Neste Parágrafo os autores mostram que o domínio desta competência se dá um importante resultado do processo educativo. Trata-se da construção de um universo de valores que norteiam a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões diante de si, do outro e das questões que dizem respeito a sua vida. A educação através dos valores deve estar presente, especialmente nesse momento.

Para aprender a ser o ser humano precisa vivenciar um profundo encontro consigo mesmo, e desenvolver os seguintes tópicos:

- **Autoconhecimento.** Aprender a ser começa pela construção da identidade, pelo autoconhecimento. Identidade é aquilo que torna uma pessoa única, é a consciência de si mesma. Para ter essa consciência é preciso, antes de tudo, **conhecer-se**.
- **Auto-estima.** É a capacidade de estabelecer uma relação afetuosa consigo mesmo a partir do processo de autoconhecimento, para saber seus limites, suas possibilidades e qualidades. A auto-estima é proporcional à capacidade de compreensão e aceitação de si e do outro. Sem auto-estima fica impossível uma relação inteira consigo mesmo e com o outro.
- **Autoconfiança.** A pessoa que se compreende se aceita e sabe ressaltar seus potenciais tem confiança porque conhece suas forças e apóia-se nelas. Quem tem autoconfiança acredita em si mesmo e vai busca do que quer e de onde deseja chegar.
- **Autoconceito.** É a idéia e a imagem que se têm de si mesmo. Para ter um autoconceito positivo é preciso conhecer-se (buscar sua identidade), ter auto-estima (gostar-se) e consciência de suas capacidades (ANDRÉ; COSTA, 2004, p. 72-73).

2.3.1.2 Aprender a conviver

Sintetizando, é relacionar-se. As competências relacionais são aquelas que permitem às crianças e adolescentes desenvolverem o potencial humano inato de se relacionar com o outro e com a sociedade. O desenvolvimento de competências para relacionarmos-nos com pessoas acontece em dois níveis. O primeiro, interpessoal, está voltado às relações com familiares, amigos e namorados. O segundo nível é o social, dos projetos coletivos, das relações com a cidade, com o país, como o ambiente, a cultura (ANDRÉ; COSTA, 2004).

Ou seja, segundo o autor para aprender a conviver é preciso estar em contato com pessoas, pois só aprendemos a ser pessoas tornando-nos pessoas por intermédio daqueles com quem nos relacionamos. Eles são nossa fonte interpessoal de crescimento e do encontro com nós mesmos.

No nosso cotidiano, no encontro com os amigos, com namoradas ou namorados, com os familiares, é que se desenvolvem as competências interpessoais. Para isso é importante apropriar-se dos seguintes aprendizados:

- **Reconhecimento do outro.** Conhecer e reconhecer o outro começa com identificar nele um igual. Exercitar isso envolve, acima de tudo, a capacidade de ver o outro além das aparências, de reconhecê-lo como uma pessoa autônoma e livre que, com tal é portadora do mesmo direito á vida e ao desenvolvimento pessoal e social.
- **Convívio com a diferença.** Para aprender a conviver, é preciso também desenvolver a capacidade de respeitar as diferenças (idéias, valores, hábitos e costumes), isto é, o direito de também ser livre e, com base em sua autonomia, de pensar, avaliar, decidir e agir de forma própria.
- **Interação.** Crescer com o outro implica reconhecer que se precisa dele para ser realmente. Interagir é estar atento ao outro. É percebê-lo e estar aberto para seu universo. É ser um facilitador de suas intenções para que elas se tornem ações.
- **Comunicação.** Para interagir é preciso saber comunicar-se. Isso significa expressar-se, traduzir a si e ao outro e mediar relações pela linguagem, por gestos e palavras. Saber falar e saber ouvir.
- **Afetividade e sexualidade.** A dimensão afetivo-sexual do convívio entre pessoas, ou seja, o amor, é uma das experiências humanas mais profundas e radicais. Na adolescência viver o amor e a sexualidade requer todos os aprendizados éticos dos encontros consigo mesmo e com o outro, com o respeito, a responsabilidade, o compromisso, a solidariedade.
- **Convívio em grupo.** Pertencer a um grupo implica poder construir e compartilhar estilos de vida, sonhos, projetos. Essa convivência requer a capacidade de negociar diferenças, opiniões e interesses tendo em vista a expectativa comum (ANDRÉ; COSTA, 2004, p. 72-73).

2.3.1.3 Aprender a conhecer

O mundo atual, permeado por mudanças constantes, torna-se essencial para exercer o direito de ir e vir, e ainda crescer como pessoa, cidadão e futuro profissional, ter desenvolvido o aprender a conhecer. Pois na sociedade do conhecimento, a regra é ser capaz de aprender ao longo da vida, em todos os espaços onde vivemos, e, mais que conhecer dominar os processos de produção e gestão do conhecimento. As competências cognitivas são geradoras de uma atitude de valorização do desenvolvimento intelectual e do domínio das competências e habilidades metacognitivas. Essas se resumem em três ferramentas fundamentais para ampliar a consciência de si e do mundo: o aprender o aprender, o ensinar o ensinar e o conhecer o conhecer.

Há, segundo os autores, (ANDRE; GOMES 2004) algumas competências e habilidades que são condições mínimas para que as crianças e adolescentes

transitem pelo mundo do conhecimento, tais como a capacidade de leitura e escrita, de fazer cálculos e de resolver problemas.

- **Leitura e escrita.** Para se viver e trabalhar na sociedade altamente tecnológica é necessário um domínio cada vez maior da leitura e da escrita. As crianças e os adolescentes precisam ter acesso ao conhecimento e saber comunicar-se usando palavras, números e imagens. O ato de saber ler e escrever devem ser aprimorados permanentemente em todas as oportunidades educativas.

- **Cálculo e resolução de problemas.** Na vida diária e no trabalho é fundamental saber calcular e resolver problemas. Calcular é fazer contas e usar adequadamente a matemática para solucionar a infinidade de problemas do cotidiano. O pensamento que permite resolver problemas implica, ainda, capacidades que vão além do conhecimento cognitivo, pois requerem a utilização das competências na tomada de decisões bem fundamentadas no cotidiano.

- **Análise e interpretação de dados, fatos e situações.** Na sociedade em que vivemos, é fundamental a capacidade de descrever, analisar e sintetizar, para que se possa narrar e expor o próprio pensamento, oralmente ou por escrito.

- **Acesso à informação acumulada.** Hoje, o conhecimento não se reduz aos livros, e, mais importante que acumular conhecimentos, é saber acessar esse conhecimento acumulado. Isso é impossível sem que se saiba localizar dados, pessoas e experiências. Para isso, é necessário pesquisar rotineiramente em bibliotecas, hemerotecas, videotecas, centros de informação e documentação, museus, publicações especializadas e redes eletrônicas. Por outro lado, para lidar com o excesso de informações que caracteriza nosso tempo, é preciso, ainda, desenvolver a habilidade de selecionar e sistematizar essas informações para utilizá-las na resolução de problemas (ANDRE E GOMES, 2004, p. 83,84).

Para aprender ao longo de toda a vida e em todos os espaços, (ANDRE; GOMES, 2004) consideram que é essencial que crianças e adolescentes tenham desenvolvido as competências metacognitivas, ou seja:

- **Autodidatismo.** É aprender o aprender. Na nova sociedade e na nova economia, o homem volta a ser um caçador, mas um caçador de conhecimentos durante toda a sua vida. Aprender como aprender resulta em atitudes como curiosidade e o gosto por ter contato com o novo em todos os espaços, seja na escola, no tempo livre, no lazer, nos relacionamentos. Também são habilidades aprender a conhecer e a potencializar o próprio processo de aprendizagem.

- **Didatismo.** É ensinar o ensinar. A era do conhecimento requer cada vez mais que as pessoas sejam capazes de construir conhecimentos e habilidades com outros e transmitir-lhes o que sabem, instigando-os a enriquecerem seus horizontes vitais e estimulando-os ao desenvolvimento contínuo de seus potenciais ao longo da vida. Além disso, a melhor forma de aprender é ensinar.

- **Construtivismo.** É conhecer o conhecer. A terceira competência metacognitiva é ser capaz de percorrer os caminhos da construção do conhecimento em vez de, simplesmente, assimilá-lo pronto, já construído. Trata-se de preparar-se para produzir e criar conhecimentos e não apenas aceitá-los e aplicá-los. (ANDRÉ; GOMES, 2004 p. 85).

2.3.1.4 Aprender a fazer

Está intimamente associado a aprender a conhecer, uma vez que trata especificamente da aplicação em uma profissão ou atividade, dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no ensino formal e em outros âmbitos educativos. Permitindo criar e realizar transformações em qualquer domínio, ou seja, na realidade econômica, ambiental, social, política e cultural. Mais especificamente, as competências produtivas se tornam fundamentais para o ingresso, regresso, permanência e sucesso no mundo de trabalho.

Para ser produtivo no mundo, o ser humano necessita desenvolver as seguintes habilidades básicas:

- **Criatividade.** Esta capacidade tende a ter valor crescente em nossa sociedade em todos os campos produtivos e em todos os níveis profissionais. Assim como o empreendedorismo e a busca pelo conhecimento, a criatividade deve tornar-se uma atitude básica no mundo produtivo. Ser criativo consiste em elaborar operações, idéias, caminhos e soluções que tenham o poder de transformar uma situação existente em uma outra desejada. Agir com criatividade é buscar respostas que contribuam para novas possibilidades de encaminhamento de uma questão. Assim, é criativa a pessoa que encontra a solução capaz de transformar e melhorar o seu fazer e de contribuir para a resolução de um problema. Para isso, além da criatividade pessoal, é preciso fazer crescer a criatividade de todo o grupo. Criatividade é a capacidade pessoal ou coletiva de imaginar e de concretizar novas formas de produzir e de trabalhar.
- **Aquisição, gestão e produção do conhecimento.** O autodidatismo (buscar formação permanente), o didatismo (transferir conhecimentos a outros) e o construtivismo (produzir conhecimento por meio do fazer) são partes indissociáveis do mundo do trabalho. Essas capacidades se manifestam também por meio de atitudes e valores que compreendem entender a escola e todas as situações e momentos da vida - inclusive o tempo livre como espaços - aprimoramento de nossas habilidades; valorizar a escola como formadora das competências básicas para a vida produtiva, aproveitando ao máximo tudo o que ela oferece e buscando soluções para melhorá-la; dominar as tecnologias da informação (informática) para operar de modo eficaz os sistemas de comunicação e de produção de conhecimento, e ser capaz de aplicá-las na criação de novas formas de produzir em grupo. (HASSENFLUG, 2004.p, 78)

A maior contribuição que o esporte oferece como caminho para o desenvolvimento de competências produtivas é a formação de habilidades e atitudes permanentes, que não apenas são essenciais, para que crianças e jovens possam participar do mundo do trabalho e construir um projeto de vida, como também são básicas para o seu desenvolvimento integral e para exercer uma cidadania plena.

Estamos falando da habilidade de trabalhar em grupo e de respeitar decisões; da capacidade de iniciativa e de resolução de conflitos; da atitude

solidária, cooperativa e democrática; da busca de soluções para problemas comuns; da autonomia em organizar as próprias atividades e da flexibilidade para mudá-las e aprimorá-las. Estas são, em parte, características inerentes à atividade esportiva que a educação pelo esporte prioriza, amplia e potencializa, ressaltando a melhor vocação educativa do esporte. E, é com essa proposta que todos os dias os educandos do PROJETO GRALHA AZUL, são recebidos pelos seus educadores.

Toda conceituação acima tem o propósito de levar ao leitor a explicação do contexto do Programa Educação pelo Esporte, em sua atuação no PGA, para que possamos entender os objetivos dos projetos sociais em quanto formador e educador de crianças e adolescentes em situação de risco social.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo se desenvolveu em momentos distintos. Inicialmente foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1999, p. 65). Através de referencial teórico foi estruturada a base desta pesquisa, procurando fundamentar a definição de crianças e adolescentes em risco social, e a situação da infância e adolescência no Brasil. Ainda com base nos referenciais teóricos, procurou-se explicar a trajetória do Instituto Ayrton Senna (IAS) e do Programa de Educação pelo Esporte (PEE) alicerçado nos pilares da UNESCO.

Ainda sobre a Pesquisa bibliográfica, esta procura:

[...] explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (TOMASI; YAMAMOTO, 1999, p. 32-33).

Através da análise de documentos principalmente do relatório de Proposta de Criação do Projeto e planos de trabalho, buscou-se traçar a evolução histórica e a situação do Projeto Galha Azul (PGA). São utilizados documentos para “poder descrever e comparar usos e costume, tendências, diferenças e outras características” (TOMASI; YAMAMOTO, 1999, p. 33). A pesquisa documental assemelha-se a pesquisa bibliográfica, distinguindo apenas enquanto a natureza das fontes. Segundo Gil (1999 p. 66):

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Em um segundo momento foi aplicado questionários para as crianças e adolescente que participam do PGA, para analisar a percepção que estes têm sobre as estratégias metodológicas (do PEE) utilizadas no Projeto. Este é o objeto mais profundo de análise e o foco central deste estudo. O que será explicitado e discorrido mais profundamente seguir.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A segunda parte deste estudo, ou seja, a pesquisa (questionário aplicado) quanto à identificação, situação, preferências, conceitos e percepção que as crianças e adolescente tem sobre as estratégias metodológicas do PGA, através de uma abordagem qualitativa.

Nesse parágrafo tentei justificar o porquê de ter adotado a pesquisa qualitativa e não a quantitativa, como metodologia da averiguação que foi desenvolvida. Verificando a conceituação da pesquisa qualitativa, segundo Strauss e Corbin (1994, *apud* Sandín, 2003), encontrei que existem as modalidades, os objetivos, os enfoques e os tipos de análises que se confundem e se mesclam em sua interpretação que provavelmente poderiam ter me influenciado a escolher a pesquisa quantitativa, porem analisando mais minuciosamente a pesquisa qualitativa encontrei em Strauss e Corbin (1994, *apud* Sandín 2003, p. 153) a resposta que se adequava aos meus anseios:

[...] investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también del funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo.

Encontramos ainda que o caráter deste estudo é o estudo de caso. Serrano (2002, p. 13) fundamenta sobre o paradigma naturalista ou qualitativo: “El educador debe abordar el problema del hecho educativo desde una dimensión fundamentalmente práctica, pues su objetivo siempre se orientará hacia la mejora y transformación de la realidad”.

Para transformar a realidade de um individuo sem participar de seu cotidiano, desde fora, somente utilizando as teorias de renomados autores, seria um ato complexo, pois imaginar a possibilidade de mudar todo um grupo social me pareceu quase impossível. Ao contrario, se o pesquisador envolvido nessa realidade participa e conhece seus atores, entende seus problemas, explicados sobre a ótica pessoal dos participantes, se logrará entender dita realidade desde dentro e o grupo social que quer mudar seu *status quo* juntamente com o pesquisador poderão tentar encontrar os meios necessários para mudar este adverso cotidiano do grupo.

Para Serrano (2002, p. 13) na pesquisa qualitativa: “El educador debe abordar el problema del hecho educativo desde una dimensión fundamentalmente

práctica, pues su objetivo siempre se orientará hacia la mejora y la transformación de la realidad”. De acordo com essa idéia, decidimos embasar nossa pesquisa na obtenção de soluções que possam efetivamente trazer contribuições na possível transformação da realidade investigada, sempre respeitando as orientações advindas da epistemologia para desenvolver a pesquisa.

A metodologia positivista admite a descrição crítica da realidade através do texto e apóia-se numericamente para ilustrar os limites e permitir o uso de perfis gráficos para elucidar e esclarecer os resultados encontrados ao longo do presente estudo. A utilização do método escolhido para justificar minha preocupação com a compreensão do fenômeno social, a partir da perspectiva dos participantes (meninos e meninas em risco social), inclusive, como já nos referimos, os seus sentimentos, suas crenças, seus ideais, seus pensamentos e as suas ações.

Assim tomei a decisão de escolher um método de pesquisa que me desse suporte para analisar a realidade social através do viés epistemológico e estando inserida no contexto dos participantes, analisar o fenômeno como um caso, endogenamente, e com auxílio dos participantes tentar elaborar um estudo para identificar as mudanças pretendidas, a partir dos resultados obtidos, porque a metodologia tem se preocupado com o mundo social no qual está incluído. Então, depois de analisar o cenário e os participantes da pesquisa, tomo como base metodológica o estudo de caso, método escolhido e adaptado para a investigação por causa de suas características metodológicas e minhas condições físicas e de tempo para analisá-la.

Yin (1989) e Stake (1998) caracterizam o “estudo de caso” como uma das diferentes formas para a pesquisa em ciências sociais. Stake (1995), também advogou que o estudo de casos é a exposição da peculiaridade e complexidade de um caso específico. López e Montoya (1995) afirmam que o estudo de casos, na metodologia de pesquisa estritamente fenomenológica, permite que seu enfoque seja mais amplo, mais variado, mais empreendedor, mais construído e prático, concebendo a realidade como o desígnio de vislumbrar os considerados sobre entendidos dessa realidade.

Stake (1998, *apud* Sandín, 2003, p. 15) confirmou uma vez mais o caminho metodológico a seguir: “Trabajo de campo de casos en Educación: el interés en la Educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas”. Assim entendemos que o estudo de caso é a metodologia mais indicada para tal

análise. Em outras palavras, com a aplicação desta metodologia é concebida para analisar a realidade do PGA e saber mais detalhes sobre utilização do PEE em suas estratégias de ensino, tais como as políticas sociais plausíveis para utilização no sentido da redução em um futuro próximo e alcançar a erradicação da exclusão de crianças na cidade de Curitiba. Basicamente, como se afirma Stake (1995) "O estudo de caso tem como objetivo capturar uma determinada realidade" e a partir desse ponto de vista, que pretendo analisar a percepção dos educandos quanto a metodologia do PGA.

3.2 CENÁRIO DO ESTUDO

O cenário do estudo investigado compreendeu o Projeto Galha Azul (PGA), projeto em parceria da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Instituto Ayrton Senna (IAS). O PGA desenvolve suas atividades, utilizando os espaços disponíveis no Centro de Educação Física e Desportos (CED) e no Departamento de Educação Física, ambos da UFPR. O conhecimento deste cenário é relevante para o entendimento das percepções das crianças e adolescente que freqüentam o projeto.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

As pesquisas por vezes abrangem um universo imenso de elementos, o que torna difícil considerá-los em sua totalidade, por isso se faz necessário trabalhar com uma amostra deste universo. E isto ocorreu neste tipo de pesquisa que realizamos, ou seja, no levantamento. "Para uma amostra represente com fidedignidade as características do universo, deve ser composto por um numero suficiente de caso" (Gil, 1999, p. 105).

A amostra ou amostragem é o processo de seleção de uma parte da população para representar a sua totalidade. Por sua vez universo ou população é todo o agregado de casos que atendem a um conjunto escolhido de critérios. Em relação ao universo ou população deve-se descrever a origem e as características da mesma a serem estudadas, ainda tem-se que definir o tamanho da amostra. Porém necessita-se levar em conta o quão representativa é a amostra em relação a

totalidade. Na abordagem qualitativa, após definir-se a o universo ou população, faz necessário que a representatividade numérica possibilite a generalização dos conceitos teóricos a testar (TOMASI; YAMAMOTO, 1999).

O Projeto Galha Azul conta neste corrente ano com aproximadamente duzentos (200) educandos em risco social (crianças e adolescentes), moradores da Regional Cajuru, pertencentes a rede pública de ensino, mais precisamente da Escola Municipal Coronel Durival Britto e Silva e Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag. Encontram-se na faixa etária dos nove (9) aos quatorze (14) anos. Este é o universo ou a população deste estudo.

Já a amostra deste estudo se limitou a cinquenta (50) educandos desta população, tendo em vista que este foi o numero de educandos que aceitaram responder o questionário. Mesmo assim consideramos ser esta uma amostra representativa da totalidade, que nos possibilitaram traçar alguns delineamentos gerais sobre a população estudada.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O instrumento de coleta de dados utilizando neste estudo foi o questionário. Segundo Gil (1999, p. 128):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A escolha do questionário se deu por este ser de mais fácil aplicação entre crianças e adolescentes e por possibilitar melhor conhecimento sobre a realidade e cotidiano destes (DOS SANTOS, 2005).

O questionário é constituído de perguntas, entregues por escrito ao informante, e às quais ele responde por escrito. Ele possui uma série de vantagens dentre elas: o alto número de pessoas que se pode atingir; menores gastos pessoais, anonimato das respostas; não expõem o pesquisador e nem o educando. O questionário buscou traduzir os objetivos desta pesquisa. As questões foram todas do tipo fechadas, pois possibilitavam somente a assinalação das alternativas fornecidas. O número de questões foram considerados de uma maneira que não se

tornassem exaustivos. Foram levadas em conta todas as considerações necessárias (ordem, escolha, conteúdo, entre outros) para a formulação das questões (GIL, 1999). O instrumento utilizado se baseou no questionário aplicado por Dos Santos, (2005) a população semelhante, participante do mesmo projeto, mas em ano anterior, especificamente 2005.

Na fase preparatória, foi re-planejado o questionário, bem como elaborada a apresentação. Em fase posterior foram distribuídos e aplicados os questionários em locais reservados das demais atividades do projeto, bem com explicados a sua importância e a faculdade de respondê-los, e ainda a não necessidade de identificação do informante. Foram recolhidos os questionários conforme os participantes iam finalizando as respostas (GIL, 1999). Foram respeitados na aplicação dos questionários todos os aspectos éticos conforme apresentados por Tomasi e Yamamoto (1999) a serem citados: respeito aos sujeitos da pesquisa, consentimento livre esclarecido, entre outros.

3.4.1 Escolha dos Conteúdos das Questões

As questões podem se referir ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamento) (GIL, 1999).

Procuramos com as questões buscar identificar as crianças e adolescentes quanto ao seu sexo, idade, situação escolar, situação no projeto, anseios e expectativas educacionais, cidadania, realidade cotidiana.

Nas questões 1 e 2 foram elaboradas visando determinar a identificação quanto ao sexo e faixa etária da amostra. Já a questão 3 e seus subitens procuraram esclarecer a situação escolar quanto: ao gosto escolar, rendimento escolar e repetência. Buscou-se com a questão 4 e seus subitens entender sobre as práticas esportivas, como: modalidades praticadas anteriormente, locais dessas práticas, práticas esportivas da escola, e percepção sobre o esporte em sua vida. Na questão 5 e seu subitem tem por intuito entender a compreensão sobre direitos e cidadania. Com a questão 6 tentou-se perceber a perspectiva das amostras quanto ao acesso ao ensino superior. A questão 7 e subitens foram elaboradas visando identificar o papel do PGA e do Esporte em sua formação. Procurou-se com as

questões 8, 9, 10, 11, avaliar processo de incorporação dos pilares educacionais da UNESCO, respectivamente: aprender a ser, aprender conviver, aprender conhecer e aprender a fazer.

3.5 TRATAMENTO DE DADOS E ESTATÍSTICA

Obtidos os dados, estes foram ordenados e organizados, analisados e interpretados, para tanto foram codificados e tabulados. Na pesquisa qualitativa os dados coletados foram expostos em tabelas, gráficos, dados percentuais e fizeram parte de um conteúdo global juntamente com suas interpretações (TOMASI; YAMAMOTO, 1999). “Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação” (GIL, 1999). E ainda:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Os processos de análise e interpretação nos levantamentos são relativamente simples, sendo os seguintes:

- a) estabelecimento de categorias;
- b) codificação;
- c) tabulação;
- d) análise estatística dos dados;
- e) avaliação e generalizações obtidas com os dados;
- f) inferência de relações casuais;
- g) interpretação dos dados (GIL, 1999, p. 168).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi escolhido por se tratar de participantes em idade escolar. Como recomenda a literatura (YIN, 1989; HARRIS, 1995; LATORRE, 2003; MCKERNAN, 1999, *apud* LATORRE, 2003) que a sua aplicação é mais fácil quando o especificado trabalho é destinado a crianças em idade escolar e também por ter chegado à conclusão que para conhecer os participantes da pesquisa seria necessário estar mais perto de suas vidas. Tem-se por finalidade, através deste instrumento de coleta de dados, conhecer um pouco sobre o perfil dos educandos atendidos pelo Projeto Galha Azul (PGA), a eficácia das estratégias metodológicas da educação pelo esporte na assimilação de valores pelas crianças e adolescentes.

Os Gráficos 1 e 2 mostram a distribuição por faixa etária e sexo dos pesquisados. Não é determinado pelo PGA, o número "x" que deve haver dentre meninos e meninas. Mas a decisão pela aceitação dos participantes é feita de acordo com o grau de necessidade de cada aluno informado pela escola ou comunidade.

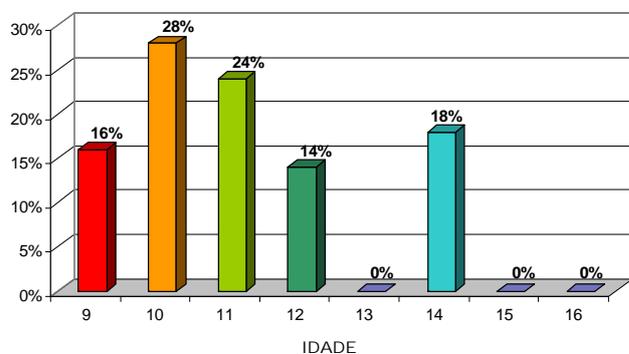


GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A IDADE

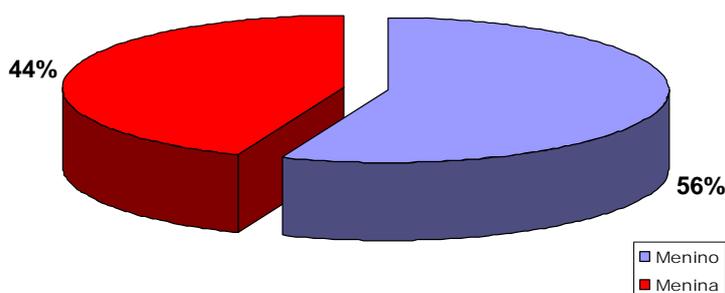


GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AO SEXO

A seguir os Gráficos 3 e 4 procuram demonstrar a distribuição da frequência dos participantes do estudo quanto a série e quanto ao gosto escolar. A grande parcela dos educandos do encontra-se nas 3ª, 4ª e 5ª séries, sendo vinte por cento (20%), trinta e oito por cento (38%) e vinte por cento (20%) respectivamente a distribuição nessas faixas escolares, em contrapartida atualmente o PGA não atende a estudantes do Ensino Médio, devido as escolas atendidas não possuírem esse grau de ensino.

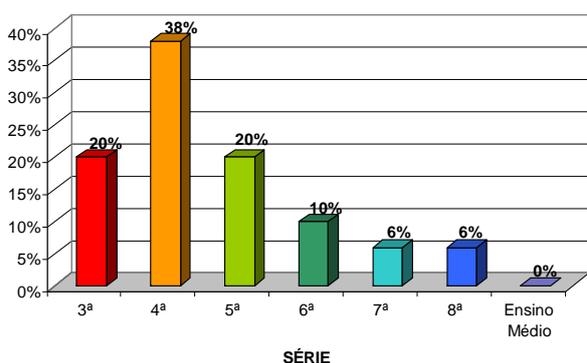


GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A SÉRIE ESCOLAR

A maioria das crianças (Gráfico 4), setenta e dois por cento (72%), dizem que gosta da escola. Nesse caso vale lembrar que dentro do ambiente escolar dificilmente há o conhecimento de que vinte oito por cento (28%), dos alunos não gostam, por diversos motivos, desse ambiente ou de seus agentes.

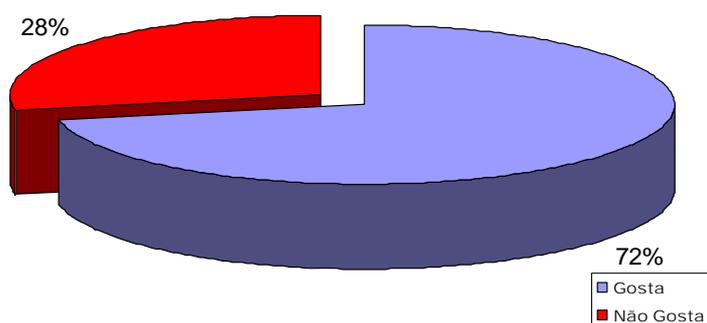


GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AO GOSTO ESCOLAR

Nos Gráficos 5 e 6 que retratam a distribuição de frequência dos participantes do estudo quanto suas percepções do rendimento e repetência escolar. Percebe-se que quarenta e quatro por cento (44 %) dos participantes declaram ter ótimo rendimento escolar, enquanto apenas oito por cento (8%) consideram que seu rendimento escolar é muito mal (Gráfico 5). Vinte quatro (24%), dos participantes

dizem ter reprovado pelo menos um ano na escola, enquanto sessenta e quatro por cento (64%), declaram nunca ter reprovado.

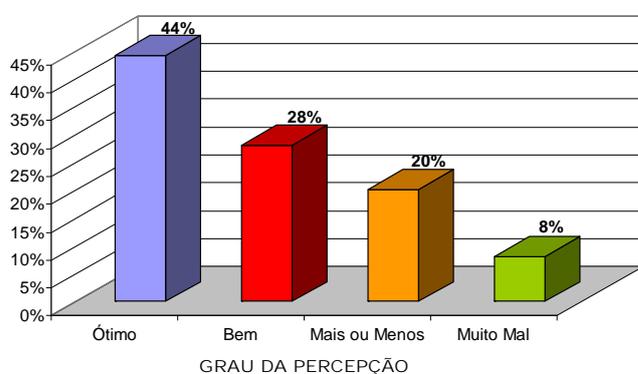


GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A PERCEPÇÃO DO RENDIMENTO.

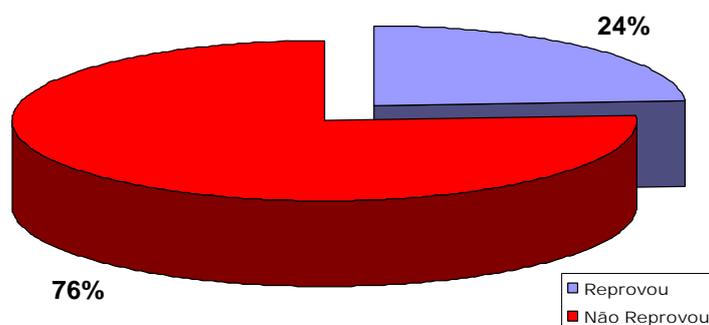


GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO REPETÊNCIA ESCOLAR

Esses números têm justificativa no espaço reservado durante as atividades do PGA no qual os alunos recebem reforço escolar e podem tirar suas dúvidas sobre qualquer disciplina com os educadores ali presentes. Além do que, esse momento do reforço escolar, também é usado como um tempo de estímulo para que os educandos desenvolvam e aumentem ainda mais os seus gostos pelos estudos, uma vez que no projeto a hora do reforço escolar é uma hora prazerosa na qual todos aprendem juntos, esse fato pode ser percebido no Gráfico 8, no qual cinquenta e dois por cento (52%) dos alunos afirmam que seu rendimento escolar melhorou após ingresso no PGA. Já o Gráfico 7, mostra que quarenta e um vírgula sessenta e sete por cento (41,67%) dos alunos, que já repetiram de série na escola, asseguram que isso ocorreu por dificuldades com relação ao entendimento dos conteúdos, mas vinte e cinco por cento (25%) asseguram ter reprovado por desinteresse e outros vinte e cinco por cento (25%) alegam outros motivos.

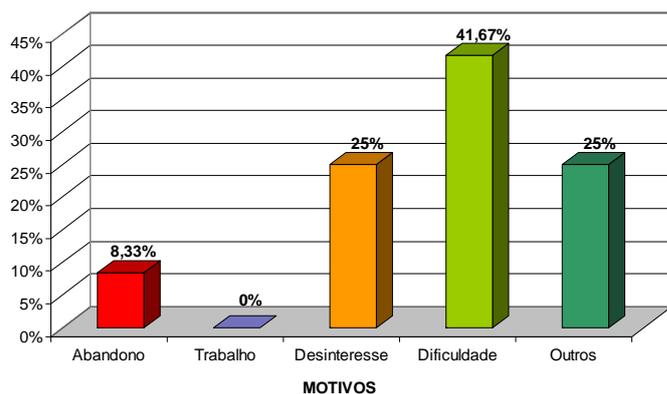


GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AOS MOTIVOS REPETÊNCIA

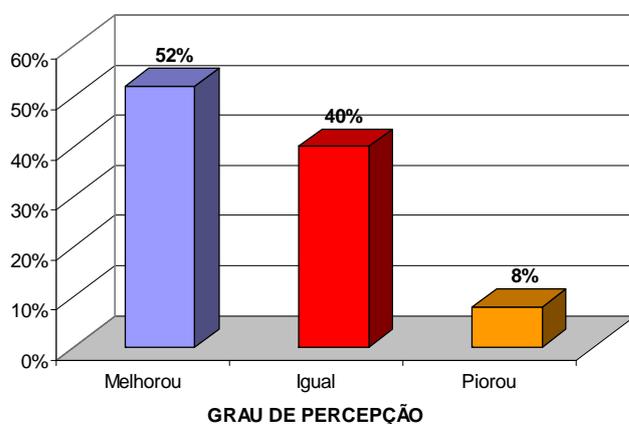


GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A PERCEPÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR APÓS INGRESSO NO PGA

Pelos Gráficos 9 e 10 podemos verificar sobre as práticas esportivas anteriores e quais locais dessas práticas antes do ingresso dos participantes no PGA. Porém, cinquenta e dois por cento (52%) dos participantes asseguraram que praticavam esporte apenas na escola, pois esse era o único lugar acessível para tal prática.

Todavia o gráfico 9, mostra que vinte e seis por cento (26%) dos participantes do PGA não possuíam prática esportiva antes de ingressar no projeto. Isso pode ser justificado, da seguinte forma por se tratarem de crianças e adolescente em situação de risco social, muitos pais têm receio de deixar seus filhos saírem de casa com medo da violência que atingem nossa sociedade e também pelo fato de parques e praças esportivas tornaram-se metrópoles urbanizadas espaços cada vez mais raros.

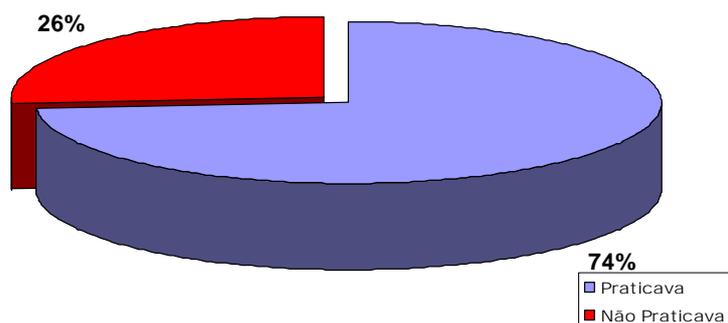


GRÁFICO 9 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A PRÁTICA ESPORTIVA ANTERIOR

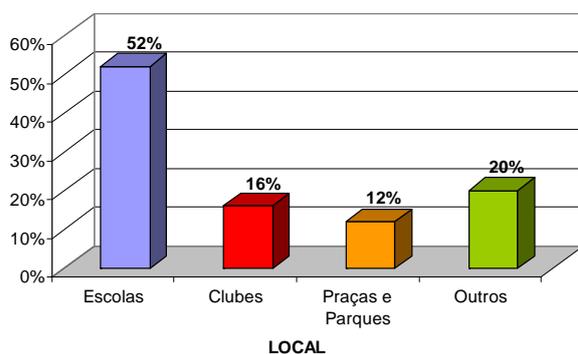


GRÁFICO 10 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AOS LOCAIS DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS

Na Tabela 1, apresenta que 58% (cinquenta e oito por cento), dos participantes do PGA, praticam futebol na escola, reforçando mais uma vez a idéia que o Brasil é a país do futebol. Porém os esportes como natação e tênis tiveram zero por cento (00%). Assim podemos analisar essa diferença tão acentuada, uma vez que para a prática dessas demais modalidades os custos são consideravelmente muito altos e os locais inacessíveis para grande parcela da população.

TABELA 1 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AS MODALIDADES ESPORTIVAS PRATICADAS NA ESCOLA

MODALIDADES	Nº	%
Atletismo	15	30
Basquete	08	16
Esgrima	00	00
Futebol	29	58
Ginástica Artística	00	00
Handebol	07	14
Lutas	00	00
Natação	00	00
Tênis	00	00
Voleibol	11	22
Outros	04	12

Demonstra-se pela Tabela 2, que uma grande parcela dos educandos, sessenta por cento (60%), consideram que a prática esportiva trata-se de diversão, trinta e quatro por cento (34%) consideram como sendo competição, enquanto apenas oito por cento (8%) dos educandos a considera uma maneira de profissionalização.

TABELA 2 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A PERCEPÇÃO SOBRE O INTUITO DA PRÁTICA ESPORTIVA

DEFINIÇÃO	Nº	%
Competição	17	34
Diversão	30	60
Jogo	9	18
Lazer	5	10
Obrigaçãõ	5	10
Profissão	4	8
Outros	0	0

Na Tabela 3, pode-se perceber que uma parcela representativa dos educandos consideram que para o exercício de uma cidadania plena se faz necessário que a família tenha emprego, quarenta e dois por cento (42%), e possuir direitos iguais entre todos, quarenta por cento (40%). Demonstrando a grande preocupação dos educandos com a principal forma de geração de renda para seu sustento que seja os pais ou responsáveis tenham um emprego, ainda é possível observar a percepção das crianças frente as desigualdades que se apresentam no seu cotidiano. Também, quarenta por cento (40%) consideram que poder estudar é elemento necessário para constituição da sua plena cidadania.

TABELA 3 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A PERCEPÇÃO SOBRE CIDADANIA

PERCEPÇÃO	Nº	%
A Família ter Emprego	21	42
Estudar	19	38
Você ter Emprego	8	16
Direitos Iguais	20	40
Poder Praticar Esportes	5	10
Outros	12	24

Os educandos em sua grande maioria, oitenta por cento (80%), conforme Gráfico 11 consideram não possuir as mesmas oportunidades que as demais crianças e adolescentes. Isso mostra que a desigualdade social e a falta de oportunidade são amplamente percebidas pelos educandos.

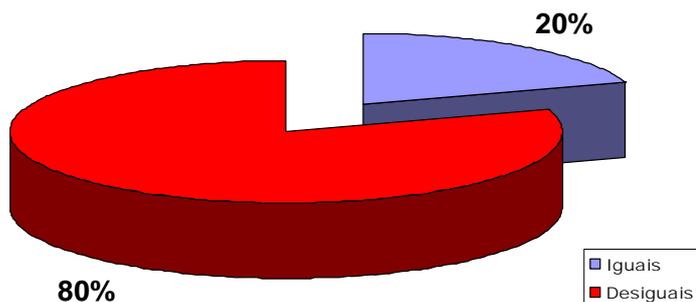


GRÁFICO 11 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AS SUAS OPORTUNIDADES EM RELAÇÃO ÀS OUTRAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pelos Gráficos 12 e 13, torna-se visível a vontade dos educandos de ingressarem em curso superior, oitenta e seis por cento (86%), enquanto sessenta e oito por cento (68%), acreditam poder ingressar em um curso superior através da educação.

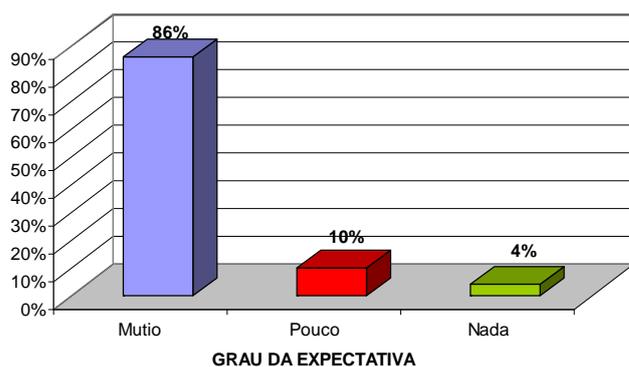


GRÁFICO 12 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO EXPECTATIVA DE INGRESSAR EM UM CURSO SUPERIOR

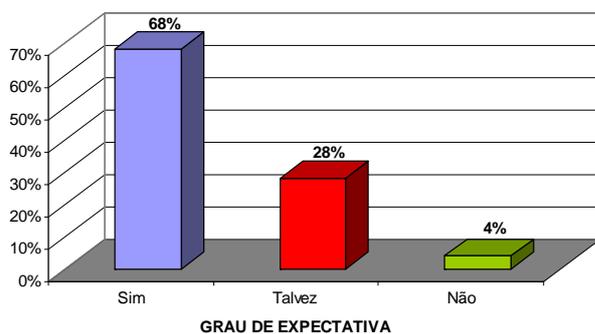


GRÁFICO 13 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO EXPECTATIVA DE INGRESSAR EM UM CURSO SUPERIOR PÚBLICO

Grande parte dos educandos, conforme Tabela 4, afirmam que escolheram o projeto pelas amizades, sessenta e oito por cento (68%), enquanto trinta e dois por cento (32%), escolheram pelas oportunidades que o projeto poderia proporcionar.

Na Tabela 5, são mostrados que sessenta e oito por cento (68%) dos educandos esperam que o projeto lhes proporcione uma melhora da condição física, porém a Tabela 6, traz que setenta e seis por cento (76%) esperam aprender mais através do projeto. Tem se ainda que uma maioria dos educandos, Gráfico 14, oitenta e oito por cento (88%), gostam de participar do projeto.

TABELA 4 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A ESCOLHA PELO PROJETO

MOTIVO	Nº	%
Alimentação	10	20
Amigos	34	68
Horário	8	16
Pais	4	8
Oportunidade	16	32
Orientação	4	8
Outros	2	4

TABELA 5 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AOS SEUS ANSEIOS SOBRE PROJETO

ANSEIOS	Nº	%
Condição Física	34	68
Lazer	9	18
Profissional	5	10
Saúde	5	10
Outros	0	0

TABELA 6 - FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AOS ANSEIOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DO PROJETO

ANSEIOS	Nº	%
Aprender Mais	38	76
Entrar na Universidade	4	8
Melhorar na Escola	9	18
Emprego	0	0
Ganhar Dinheiro	0	0
Outros	0	0

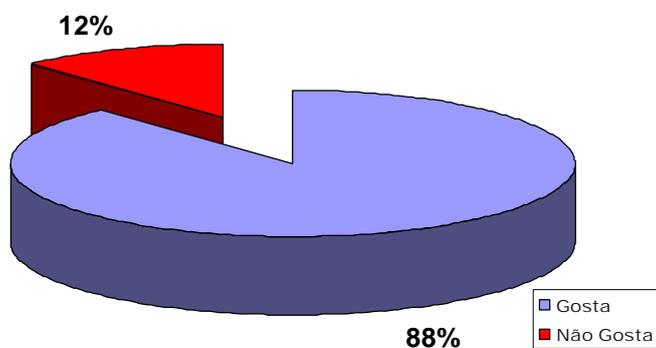


GRÁFICO 14 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO AO GOSTO DE PARTICIPAR DO PROJETO

Os Gráficos 15, 16, 17 e 18 referem-se como os quatros pilares da UNESCO são interiorizados pelos educados. Os educandos consideram que o PGA os ajudou a ter uma melhora da auto-estima, autoconfiança e autodeterminação, demonstrando a assimilação do Aprender a Ser (Gráfico 15), onde todos os educandos consideraram que o projeto, de alguma forma, os auxiliou na melhora desses quesitos.

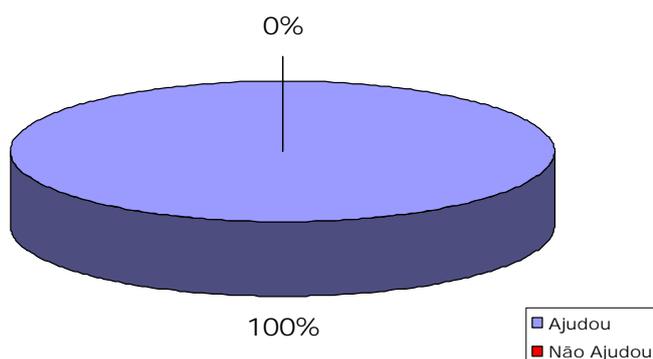


GRÁFICO 15 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A MELHORA NA AUTO-ESTIMA, AUTOCONFIANÇA E AUTODETERMINAÇÃO APÓS INGRESSO NO PGA

Sessenta e dois por cento (62%), dos educandos consideraram que seu relacionamento com as outras pessoas, de um modo geral, ficou ótimo após o ingresso no PGA. Isto revelou que a relativa assimilação das competências relacionadas ao Aprender a Conviver (Gráfico 16) foram totalmente favoráveis a melhora do relacionamento dos entrevistados, enquanto tão somente, quatro (4%) e zero por cento (0%) consideram seu relacionamento ruim ou péssimo respectivamente.

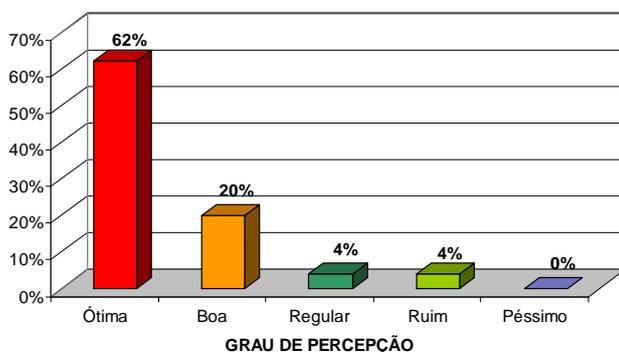


GRÁFICO 16 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO NO RELACIONAMENTO APÓS INGRESSO NO PGA

Para muitos educandos, oitenta e oito por cento (88%), o projeto auxiliou na estimulação, motivação para a busca de novos conhecimentos, aspectos amplamente relacionados às competências do Aprender a Conhecer (Gráfico 17). Enquanto, apenas, doze por cento (12%) consideram estar desmotivados para busca de novos conhecimentos.

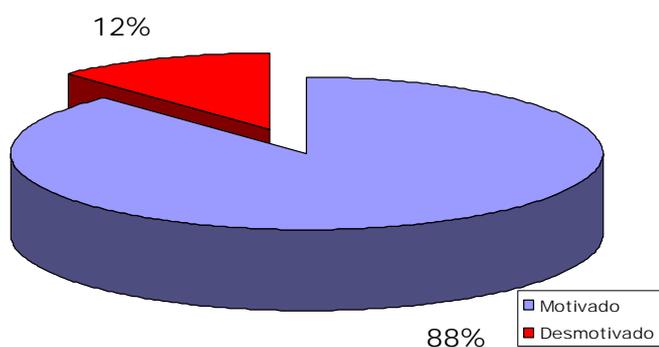


GRÁFICO 17 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A SUA MOTIVAÇÃO PARA BUSCAR CONHECIMENTOS APÓS INGRESSO NO PGA

Por fim, a maioria dos educandos consideraram que o projeto auxiliou na melhora da sua independência; cinquenta por cento (50%) consideraram que o projeto auxiliou bastante; enquanto trinta e oito por cento (38%) consideraram que o projeto auxiliou bem. Neste quesito, a melhora foi associada a competências do Aprender a Fazer (Gráfico 18).

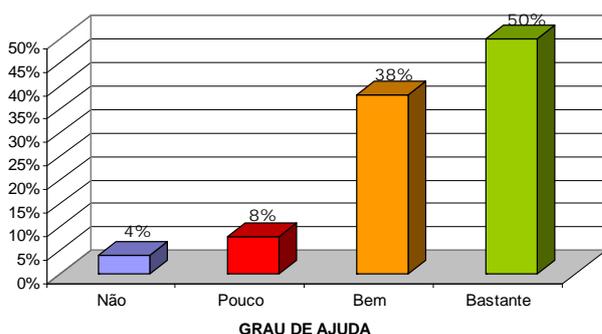


GRÁFICO 18 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUANTO A MELHORA NA SUA INDEPENDÊNCIA APÓS INGRESSO NO PGA

Através dos dados apresentados, foi traçado um perfil dos educandos do Projeto Galha Azul e se as estratégias metodológicas utilizadas tiveram a eficácia desejada no auxílio da sua formação como cidadão crítico e emancipado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão social e as péssimas condições de vidas estão presentes no cotidiano de uma considerável parcela da população brasileira, em especial ao que se refere a população de crianças e adolescentes. Para alguns autores, como Elias (1994, p. 13), a raiz do problema está na família, é importante que a criança e o adolescente cresçam e sejam educados “no seio de sua família ou de outra substituta, pois somente assim poderá desenvolver plenamente sua personalidade”. Porém não podemos nos esquecer que nos casos de risco social, ao que se remete a crianças e adolescentes existe uma grande chance de que seus pais ou responsáveis venham ser analfabetos ou analfabetos funcionais, o que pode colaborar em muito para que essas crianças e adolescentes continuem nessa situação.

Assim para poder reverter essa situação de risco, a educação é, sem dúvida, um aspecto relevante no sentido de propiciar à criança e ao adolescente o pleno desenvolvimento, pois a evasão escolar e a baixa escolaridade da população brasileira é um dos fatores que não ajudam a mudar essa visão.

Mesmo o Brasil possuindo dois diplomas normativos, sendo eles a Constituição da República Federativa do Brasil (CR) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que deveriam garantir e assegurar os direitos de crianças e adolescentes. A realidade desses mesmos, no nosso país, ainda é preocupante, uma vez que essas prerrogativas são sistematicamente desrespeitadas. Porém não podemos deixar que essa parcela significativa da nossa população continue se encontrando na indigência.

Entretanto, diante dessa herança de desigualdade que enfrenta nosso país, é que o Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a AUDI e instituições de ensino superior públicas e privadas, uniram-se para melhorar a educação de crianças e adolescentes em risco social, através da metodologia do Programa Educação pelo Esporte (PEE). O PEE foi pensado e articulado para o desenvolvimento das novas gerações. Hassenpflug (2004), cita que no programa, o potencial educativo presente nas atividades esportivas, artísticas, de saúde e de apoio à escolarização é mobilizado para desenvolver potenciais e formar pessoas capazes de agir com base em princípios éticos e de forma cada vez mais autônoma e transformadora, tanto no nível pessoal como no nível coletivo.

E é como a metodologia PEE que no ano de 2003, a Universidade Federal do Paraná apóia essa incumbência de auxiliar na formação das novas gerações através do Projeto Gralha Azul (PGA). O PGA atende atualmente, por volta de 200 crianças e adolescentes com idade de 9 a 16 anos, residentes das proximidades do Campus Centro Politécnico, situado no Bairro do Jardim das Américas, em Curitiba. Estas crianças e adolescentes são oriundas dos bairros do jardim das Américas, Cajuru, entre outros. Porém, para participar do PGA, as crianças e adolescentes deverão estar regularmente matriculados e freqüentando a escola, uma vez que esse se realiza no contra turno escolar de seus participantes.

No cotidiano do PGA, o esporte é adequado como método pedagógico, ou seja, como via privilegiada de promoção á educação e ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Esse entrosamento amplo e integrado vai além da visão simplista e reduzida do esporte como sinônimo de aprender a jogar, passando, a considerá-lo em toda a sua força e valor educativo, sendo amparado nas premissas educacionais da UNESCO (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer).

Dentro do projeto essas premissas são tituladas de pilares, e esses constituem o fio condutor que orienta e dá unidade a todas as ações, permeando o seu dia a dia, as atividades programadas, seus princípios e sua metodologia. (HASSENPFUG, 2004).

Contudo esse estudo teve como objetivo analisar como são assimiladas pelos educandos do PGA as estratégias metodológicas do PEE, tanto no projeto como na escola e família. Para tal aplicamos um questionário para 50 educandos que aceitaram de espontaneamente nosso convite para respondê-lo, uma vez que não tínhamos desde o início, o objetivo de forçá-los a colaborar com essa pesquisa.

Com base nos questionários, as análises e resultados encontrados constataram que o PGA e sua metodologia PEE, são devidamente assimiladas e transferidas para a vida dos participantes. Pois a partir do trabalho elaborado no PGA os educandos passam a ter consciência e entendimento de sua problemática, sabendo que o caminho para a mudança do *status quo* esta na emancipação através dos estudos. Também passam a entender o PGA e o PEE como subsídios para fomentar a motivação para buscar a cidadania plena.

Assim sendo consideramos os projetos, como o PGA, importantes para auxilio na mudança do futuro de crianças e adolescentes, uma vez que os órgãos

públicos competentes não conseguem dar o suporte necessário para esta parcela populacional seja incluída e atendida na plenitude de seus direitos como cidadãos. Vale salientar que esses projetos sozinhos não mudaram a realidade brasileira de miséria e abandono como um todo. Mas estarão semeando a mudança para que cada dia mais pessoas e instituições venham perceber que a educação é o melhor caminho, não digo para um país melhor, no entanto quem sabe para um país mais justo e igualitário, no qual as novas gerações estarão preparadas para conseguir seus lugares ao sol, como direito de todos os cidadãos que aqui construirão suas vidas e famílias, seios desta sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, S.; COSTA, A. C. G. da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_20.12.2007/CON1988.pdf>. Acesso em 10/06/2008.

BRASIL. Lei n. 8.06, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. **Imprensa Oficial do Estado**. Curitiba, PR, 2004.

BRITTO, C. C. Em defesa da infância: ordenação constitucional e estatuto da criança e do adolescente. **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, dez 2003. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/O_defesa.html>. Acesso em: 16/07/2008.

CHAVES, E (coord.). **Sua escola a 2000 por hora**: educação para desenvolvimento humano pela tecnologia digital. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

CUSTÓDIO, M. D. **Do direito fundamental da criança e do adolescente à convivência familiar**: o direito à família protegida. TCCP (Especialização em Direito de Família) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2002.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2001.

ELIAS, R. J. **Comentários ao estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas e pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

HARRIS, M. **Introducción a la antropología general**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

HASSENPFUG, W. N. **Educação para o desenvolvimento humano pelo esporte**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

LESCHER, D. *et al.* **Crianças em situação de risco social**: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. Resultado da Fase I do Projeto de pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

– Programa de Políticas Públicas, 03/06405-0. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.projetoquixote.epm.br/publicações.pdf>>. Acesso em: 23/08/2008.

LÓPEZ, Z. E.; MONTOYA, J. M. **El estudio de casos: fundamentos y metodología**. Madrid: UNED, 1995.

PEREIRA, T. da S. **Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

RIBEIRO, F. C. B.; SOARES, P. P. D. O desafio entre o “dever ser” e o “ser” da infância no Brasil. **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, dez 2003. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/Q_desafio.html>. Acesso em: 16/07/2008.

SANDÍN, M.P.E. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw Hill / interamericana de España, S.A.U., 2003.

SANTOS, S. L. C. dos. **Propuesta de un Modelo de Gestión Universitária para la Atención a los Niños em Situación de Riesgo Social Através del Deporte en la Ciudad de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Didáctica y Organización, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, 2005.

SERRANO, G. P. **Derechos humanos y educación social**. Granada: Centro UNESCO de Andalucía, 1998.

STAKE, R.E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

_____. R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

TOMASI, N. G. S.; YAMAMOTO, R. M. **Metodologia da Pesquisa em Saúde: Fundamentos Essenciais**. Curitiba: As autoras, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Projeto de extensão universitária**. Curitiba, 2003. Proposta para criação do Projeto Galha Azul.

YIN, R. K. **Case study research – design and methods**. California, USA: Sage Publications Inc., 1989.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

MINAYO. M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 2).

_____. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 3).

_____. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 4).

_____. Sistema de Bibliotecas. **Redação e Editoração**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 9).

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS EDUCANDOS DO PROJETO GRALHA AZUL

QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS DO PROJETO GRALHA AZUL

Estimado participante,

Venho em primeiro lugar apresentar-me: sou estudante da graduação em Licenciatura do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, e também educadora do Projeto Galha Azul. Para poder dar continuidade a nossa pesquisa necessitamos de algumas informações, portanto estamos realizando uma coleta de dados cuja finalidade é terminar de escrever nossa monografia. Com o intuito de proceder a uma análise para que se possa comprovar nossa teoria, de como são percebidas pelos educandos as estratégias metodológicas do Projeto Galha Azul (PGA). As perguntas que responderão agora NÃO fazem parte de nenhum exame, trata-se de uma série de perguntas relacionadas com as atividades realizadas no projeto que participam. **E, deixamos claro que suas respostas são anônimas, não nos interessa sua identificação pessoal.** Agradecemos a colaboração de todos vocês.

Muito obrigado!

Carmen Silvia Costa de Araújo

01. Qual tua idade?

09 () 10 () 11 () 12 ()
13 () 14 () 15 () 16 ()

02. Você é menino ou menina?

Menino () Menina ()

03. Em que ano escolar você está?

3ª série () 4ª série () 5ª série ()
6ª série () 7ª série () 8ª série ()
Ensino Médio ()

a) Você gosta da escola?

Gosta () Não Gosta ()

b) Como você vai na escola?

Ótimo () Bem () Mais ou Menos () Muito Mal ()

c) Já reprovou algum período escolar?

Reprovou () Não Reprovou ()

d) Em caso de haver reprovado, qual foi o principal motivo?

Abandono () Trabalho () Desinteresse () Dificuldade ()
Outros ()

e) Depois que você entrou no PGA, seu rendimento escolar:

Melhor () Continuou Igual () Piorou ()

04. Você praticava esportes antes de participar neste projeto?

Praticava () Não Praticava ()

a) Onde praticava?

Escola () Clubes () Praças e Parques ()
Outro ()

b) Que esportes praticas na escola?

Atletismo () Basquete () Esgrima ()
Futebol () Ginástica Artística (G.A) () Handebol ()
Lutas () Natação () Tênis ()
Voleibol ()
Outros ()

c) O que é o esporte em sua vida?

Competição () Diversão () Jogo () Lazer ()
Obrigação () Profissão ()
Outros ()

05. Você poderia dizer-me o que é ser cidadão?

A Família ter Emprego () Estudar () Você ter Emprego ()
Direitos Iguais a Todos () Poder Praticar Esporte () Outros ()

a) Você acredita que suas oportunidades são iguais a de todas crianças e adolescentes de sua cidade?

Iguais () Desiguais ()

06. Você quer estudar na universidade?

Muito () Pouco () Nada ()

a) Você pensa que poderá estudar, até chegar no terceiro grau e conseguir entrar na universidade pública?

Sim () Talvez () Não ()

07. Entre os projetos que a escola oferece. Por que escolheu o PGA?

Alimentação Grátis () Amigos () Horário () Pais ()

Oportunidade () Orientação da Comunidade ()

Outros Motivos ()

a) O que pretende participando das atividades propostas pelo PGA?

Condição Física () Lazer () Profissional () Saúde ()

Outros Motivos ()

b) Como você entende que o PGA poderia ajudar-te na sua formação?

Aprender Mais () Entrar na Universidade ()

Melhorar na Escola () Emprego () Ganhar Dinheiro ()

Outros ()

c) Você gosta de participar deste projeto?

Gosta () Não Gosta ()

08. Você acha que o projeto ajudou você a ter uma melhora da sua auto-estima, autoconfiança e autodeterminação?

Ajudou () Não Ajudou ()

09. De que maneira você acha que está se relacionando em casa, na escola e com seus colegas após começar a freqüentar o PGA?

Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima ()

10. Você acha que o projeto te motiva a buscar novos conhecimentos?

Motiva () Não Motiva ()

11. Você acha que o projeto ajudou você a lidar com os desafios da sua vida?

Não Ajudou () Ajudou Pouco ()

Ajudou Bem () Ajudou Muito ()